Análisis de la percepción de las competencias genéricas en instituciones de educación superior en México

Adelina Morita-Alexander,[1] Ma. Teresa García-Ramírez,[2]
Alexandro Escudero-Nahón[3]

Resumen

Durante la última década, la teoría educativa ha promovido el enfoque de aprendizaje por competencias profesionales como una estrategia para enfrentar los desafíos del mercado global. Se considera que existen competencias profesionales genéricas y específicas. Esta investigación, conducida como estudio de caso con enfoque cuantitativo y diseño descriptivo, tuvo el objetivo de identificar el nivel de adquisición de las competencias genéricas de los estudiantes desde el punto de vista de estudiantes y profesores de la carrera de Administración de la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ). Los resultados indicaron que el profesorado tiene una percepción distinta a la de los alumnos sobre el nivel de adquisición de las competencias. Lo anterior podría estar condicionando y limitando las prácticas educativas que permitirían incrementar la adquisición de las competencias por parte del alumnado.

Palabras clave: Competencias profesionales, Competencias genéricas, Educación superior, Estudio de caso.

Analysis of the Perception of Generic Competences in Higher Education Institutions in Mexico

Abstract

During the last decade, the educative theory has promoted the approach of learning through professional competences as a strategy to face the challenges of the global market. It is considered to exist generic and specific competences. This research, conducted as a case study with a quantitative approach and descriptive design, had the purpose of identify the level of acquisition of generic competences among students and teachers at a public university. The results indicate the professorship has a different perception to students about the level of domain of competences. This could be conditioning and limiting the educative practices that would allow master competences by students.

Keywords: Professional Competences, Generic Competences, Higher Education, Case Study.

Recibido: 30 de marzo de 2016
Aceptado: 17 de mayo de 2016
Declarado sin conflicto de interés

1 Estudiante del Doctorado en Tecnología Educativa de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Profesora de la División Económico Administrativa de la Universidad Tecnológica de Querétaro. amorita08@alumnos.uaq.mx
2 Profesora investigadora de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro. teregar@uaq.mx.
3 Profesor investigador de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro. a.escudero.n@uaq.mx

Introducción

En 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), estableció que sería necesario propiciar que las personas realizaran un aprendizaje permanente y se involucraran en la construcción de competencias para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de su sociedad. El mismo organismo, en 2009, planteó que la educación superior debería tener la capacidad de dotar a los alumnos de los conocimientos y las competencias que se necesitan en el siglo XXI.

Estas declaraciones expresan claramente uno de los conceptos educativos que intenta dar respuesta a las condiciones, tendencias y requerimientos del mundo globalizado: las competencias profesionales. Este discurso se originó en Europa y, paulatinamente, se extendió a Asia, África y América, a través de políticas y proyectos educativos elaborados por diversos organismos internacionales. Entre los más destacados, se encuentran: la Declaración de Bolonia (1999), el Proyecto Tunning Europe (2000), el Proyecto DeSeCo de la OECD (2005) y el Proyecto Tunning Alfa América Latina (2007).

El enfoque de competencias profesionales considera que existen competencias genéricas y específicas (Proyecto Tunning Europe, 2000). En las primeras se ubican las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. La educación superior es un nivel educativo privilegiado al dotar de formación para la vida, que impacta directamente en el desempeño profesional en el ámbito laboral. Por lo anterior, antes de proponer estrategias didácticas para desarrollar las competencias genéricas, es necesario conocer el nivel de autopercepción que el alumnado y la percepción del profesorado sobre este tipo de competencias, debido a que son los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación tiene como objetivo comparar el nivel de percepción que el alumnado y el profesorado tienen con respecto a la adquisición de las competencias genéricas, de los estudiantes de la carrera de Administración de la UTEQ, que tiene implementado el enfoque por competencias profesionales.

Antecedentes y fundamento teórico

El enfoque por competencias profesionales tuvo una aplicación amplia y profunda en las instituciones de educación superior (IES) europeas a partir de la Declaración de Bolonia (1999). Este documento cimentó las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde los docentes y las TIC son considerados protagonistas fundamentales de la educación. Para llevar a cabo lo establecido en la Declaración de Bolonia, se realizó la iniciativa Tunning Educational Structures in Europe (2000), que propone una metodología para rediseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio, partiendo de cuatro líneas de acción 1) Competencias específicas y genéricas; 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) Créditos académicos; y 4) Calidad de los programas.

Dentro de la línea uno se encuentra la determinación de las *competencias específicas* (propias del campo de estudio) y las *competencias genéricas* (comunes a cualquier programa académico), que, a su vez, se clasifican en *competencias instrumentales*, *competencias interpersonales* y *competencias sistémicas*.

Las *competencias instrumentales* son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas; se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo y el uso crítico en la práctica profesional.

Las *competencias interpersonales* corresponden a las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares.

Las *competencias sistémicas* son habilidades relativas a todos los sistemas, es decir, son una combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento.

Los estudios realizados en el programa Tunning Europe sirvieron de base para que América Latina generara sus propias experiencias educativas, a través de Tunning América Latina (2007). Este proyecto fue impulsado por universidades de países latinoamericanos y europeos, con la finalidad de promover el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia de la educación superior.

El programa Tunning América Latina también consideró las líneas de acción propias de las competencias genéricas y las competencias específicas. La metodología de trabajo consistió en elaborar una lista de 27 competencias genéricas y consultar, a través de una encuesta a académicos, estudiantes, graduados y empleadores, la percepción del nivel de importancia y realización de cada competencia. Los grupos de trabajo, integrados por representantes de las diferentes universidades, definieron las competencias específicas para las áreas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Los resultados se

publicaron en el documento "Reflexiones y perspectivas de la educación en América Latina" (Tunning América Latina, 2007).

México participó en el proyecto Tunning América Latina a través del Centro Nacional Tunning, a cargo de la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El hecho de que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) forme parte del Comité de Gestión del Proyecto Tuning América Latina, permitió que ese proyecto sea un referente para las universidades que tienen implementado el enfoque por competencias profesionales, ya que permite comparar los programas educativos entre universidades latinoamericanas y europeas, fomentar la movilidad y promover criterios para homologar la calidad educativa.

En la última década el sistema educativo mexicano ha sido objeto de reformas en todos los niveles educativos, en los que se promueve la implementación del enfoque por competencias; como ejemplo se encuentra la Reforma Integral de la Educación Media Superior (SEP, 2008a) y la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011) que tienen como columna vertebral las competencias. En este proceso, la SEP ha adoptado las investigaciones realizadas por Perrenoud como uno de los autores principales de este enfoque, para difundirlas en los diferentes niveles.

El término *competencias* en el discurso educativo ha sido estudiado por diversos autores. Bunk, uno de los primeros autores en definir las competencias profesionales, señaló al respecto: "posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de una forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo" (1994:2).

La formación en competencias implica, además de la adquisición de conocimientos y habilidades, tener la capacidad de aplicarlos en la vida real, responder a las demandas en el área ocupacional y llevar a cabo las tareas de forma adecuada (OECD, 2005). Lo anterior implica la necesidad de movilizar varios recursos para hacer frente a las situaciones que se presenten en cualquier contexto (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2004).

De acuerdo con Tunning Europe (2000) las competencias son una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades que posee una persona, para desempeñar una función en un contexto profesional, por lo tanto indican el nivel que se debe tener al final del proceso educativo.

Un aspecto a considerar en la formación es la individualidad, en donde el contexto de desarrollo del estudiante es determinante en la adquisición de las competencias. En el *Informe sobre la Educación para el Siglo* XXI, elaborado para la UNESCO, se señala que las competencias son específicas en cada persona, combinan lo adquirido mediante la formación técnica y profesional con el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos (Delors, 1996). Por su parte, Morin (2001) sostiene que la formación es producto de la historia familiar, social y cultural, por lo que, al adquirir una competencia, se le da un sello personal.

Por su parte, Tobón (2005:85), expresa que las competencias profesionales "son exclusivas de quienes realizan estudios de educación superior (tecnológica o profesional) y se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como por el abordaje de imprevistos y el afrontamiento de problemas de alto nivel de complejidad".

El enfoque por competencias profesionales tiene sus bases en la teoría constructivista, desarrollada en la década de los sesenta, con las aportaciones de pensadores como Ausubel (teoría del aprendizaje significativo), Piaget (epistemología genética) y Vigostky (teoría socio-cultural del aprendizaje).

En general, el constructivismo parte de la idea central que el conocimiento es un proceso mental del individuo, por lo tanto, se desarrolla de manera interna, conforme obtiene información e interactúa con el entorno. En esta teoría, el proceso de aprendizaje comprende las capacidades cognitivas del estudiante, sus conocimientos y sus experiencias previas (Díaz y Hernández, 1999).

Perrenoud (2012:86) coincide con lo anterior, al afirmar que:

> El constructivismo es, antes que nada, una teoría general del aprendizaje. Como tal, vale también para el desarrollo de las competencias. Tal vez cobre más pertinencia aún por el hecho de que las competencias no se enseñan, de manera que su desarrollo impone pasar por la creación de situaciones de desarrollo, enfatizando entonces el papel del docente como creador de estas situaciones, en una postura bastante diferente de la de transmisor de saberes.

El enfoque por competencias profesionales retoma varias ideas del constructivismo, ya que es nece-

Tabla 1. Características de los estudiantes encuestados

Edad	Género	
	Femenino	Masculino
19 años o menos	85	27
20-24	126	35
25-34	14	6
35-44	1	0
45 o más	2	0
Total	228	68

Tabla 2. Características de los docentes encuestados

Edad	Género		
	Femenino	Masculino	
	Maestría	Licenciatura	Maestría
36 a 45	6	1	1
46 a 55	5	1	8
56 y mayores	4	0	1
Total	15	2	10

saria la participación activa del alumno en la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes, para actuar de forma responsable y creativa en los diferentes contextos y situaciones en los que interactúa.

Debido a la importancia del enfoque por competencias en el contexto educativo nacional, se han realizado estudios para comprender tanto la parte conceptual como sus alcances en la práctica. Díaz (2006) realizó una argumentación conceptual sobre el enfoque por competencias para delimitar su sentido pedagógico, lo que podía servir de punto de partida en la aplicación en el ámbito educativo. Sin embargo, se continúa estudiando al respecto, como lo señalan recientemente Vaca *et al*. (2015) quienes cuestionan a través de una discusión teórica el concepto de competencias desde una perspectiva psicológica, a la vez que proporcionan una mirada clara de las implicaciones de la adopción de este enfoque en México.

En la parte práctica Ortega y Reyes (2012), realizaron una investigación para conocer, a través de la percepción de los estudiantes, los logros obtenidos en las competencias profesionales de la carrera de Sociología de la Universidad Autónoma de Baja California. Entre otros resultados, destaca el hecho de que las personas encuestadas consideran que tienen logros altos y muy altos respecto a sus competencias. Sin embargo, los autores del estudio manifiestan que lo anterior se debió a que existe una concepción errónea sobre el concepto de competencia profesional.

En el ámbito internacional, Corominas *et al*. (2006) realizaron un estudio para valorar la importancia que le asignan los profesores a la formación de las competencias genéricas. Los autores decidieron no incluir competencias instrumentales como la comprensión lectora, el dominio de idiomas y el uso de la informática, por considerar que son requisitos de acceso a los estudios universitarios. Su finalidad, en cambio, fue priorizar las diez competencias genéricas que consideraban necesarias de incluir en los programas de estudio. Los profesores opinaron que todas las competencias genéricas presentadas tenían que ser adoptadas por la universidad, por los altos valores obtenidos en las respuestas.

Esta investigación pretende dar cuenta de las diferencias en la autopercepción que tienen el alumnado y la percepción que tiene el profesorado de la carrera de Administración de la UTEQ, sobre la adquisición de las competencias genéricas. La información que se obtenga permitirá discutir qué estrategias podrían favorecer la adquisición de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la IES.

Método

Esta investigación es un estudio de caso con enfoque cuantitativo y diseño descriptivo. El estudio se realizó en la carrera de Administración de la UTEQ.

Población y muestra

Se consideró como población a los 404 estudiantes inscritos en los cuatrimestres primero, segundo, cuarto y quinto, así como a los 30 docentes de la carrera de Administración activos durante el ciclo escolar 2014-2015. Cabe mencionar que no se consideraron ni el tercer ni el sexto cuatrimestre, debido a que no se abrieron los grupos durante el periodo de la investigación.

Para determinar la muestra se utilizó la fórmula para una población finita y conocida, se obtuvo una muestra de 27 en el caso de los docentes y de 296 para los estudiantes. En la Tabla 1 se presenta la información demográfica de los estudiantes participantes en el estudio.

Para encuestar a los docentes, se les invitó de forma personal en su área de trabajo, se acudió con un dispositivo móvil para levantar la encuesta en línea. La información demográfica de los docentes que participaron se presenta en la Tabla 2.

Instrumento

Se realizó una encuesta en línea. Para esto, se diseñó un cuestionario dirigido a profesores y otro para estudiantes, que comprenden preguntas cuantitativas en escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta, que fluctúan del valor 5 para "Totalmente de acuerdo", al 1 "Totalmente en desacuerdo" y preguntas cualitativas que permiten hacer un análisis descriptivo de la información.

Cada uno de los cuestionarios, está dividido en dos apartados. El apartado A. Datos de identificación, cuenta con preguntas para recopilar datos demográficos, entre las que se encuentran: la edad, el género y el grado académico. El apartado B. Competencias genéricas incluye reactivos que permiten identificar la percepción del nivel de adquisición de cada una de las competencias y el grado de importancia que le otorgan.

Validez y confiabilidad del instrumento

Una vez terminados los instrumentos de recolección de datos se realizó el proceso de validez y confiabilidad. Para la validación de contenido se solicitó a profesores de dos IES expertos en el tema, que evaluaran las preguntas que componen cada uno de los apartados del cuestionario. Las recomendaciones emitidas sirvieron para incluir, modificar o eliminar algunas preguntas. Posteriormente se aplicó una prueba piloto a 10 profesores y 26 alumnos, con la finalidad de verificar si las instrucciones y los reactivos eran comprensibles; los comentarios expresados fueron de utilidad para mejorar el instrumento.

Tabla 3. Valores obtenidos en el análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach

Participantes	Prueba piloto	Muestra
Profesores	.886	.902
Estudiantes	.871	.862

Para verificar la confiabilidad del cuestionario se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach tanto en los datos de la prueba piloto como en los de la muestra. En la Tabla 3 se presentan los resultados obtenidos, los cuales indican que el instrumento tiene un nivel adecuado de confiabilidad.

Procedimiento

El procedimiento de investigación constó de diez pasos, como se muestra en la Figura 1.

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó estadística descriptiva simple, obteniendo frecuencias absolutas y relativas, y medias con desviación estándar, de cada una de las competencias genéricas. De esta manera se pudieron categorizar las competencias con mayor y nivel de adquisición, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Con este análisis se pudo identificar y realizar comparaciones de la percepción del nivel de adquisición de las competencias genéricas desde el punto de vista de los docentes y de los estudiantes.

Se elaboró un análisis de correlación entre las medias de estudiantes y de profesores para identificar los principales puntos de dispersión entre las percepciones.

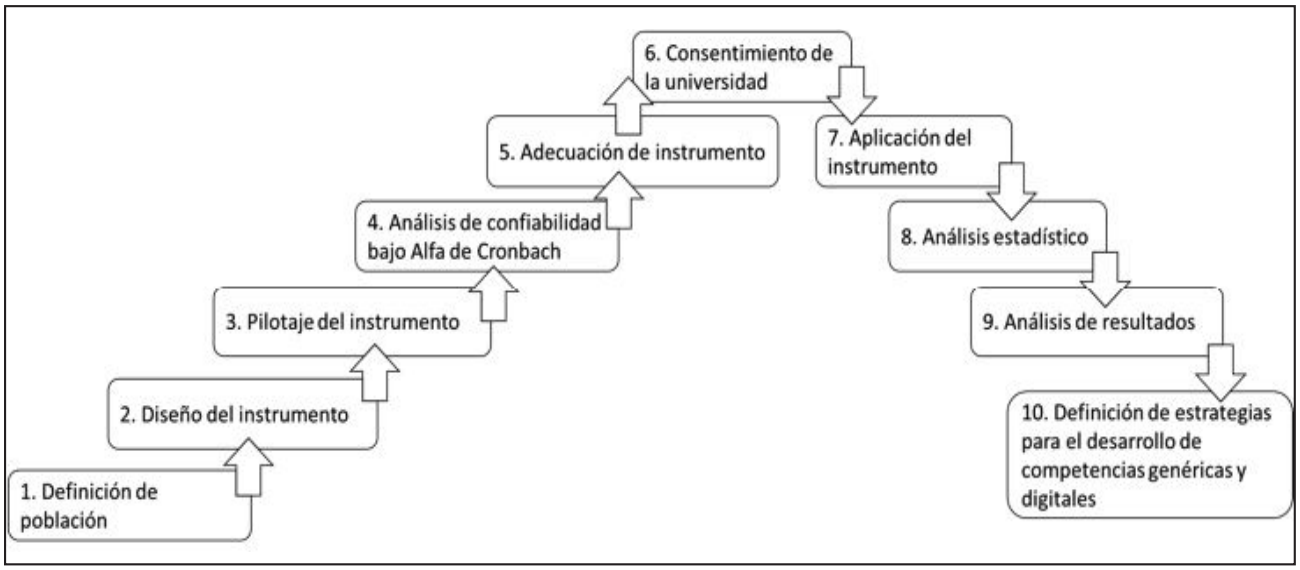

Figura 1. Procedimiento de investigación

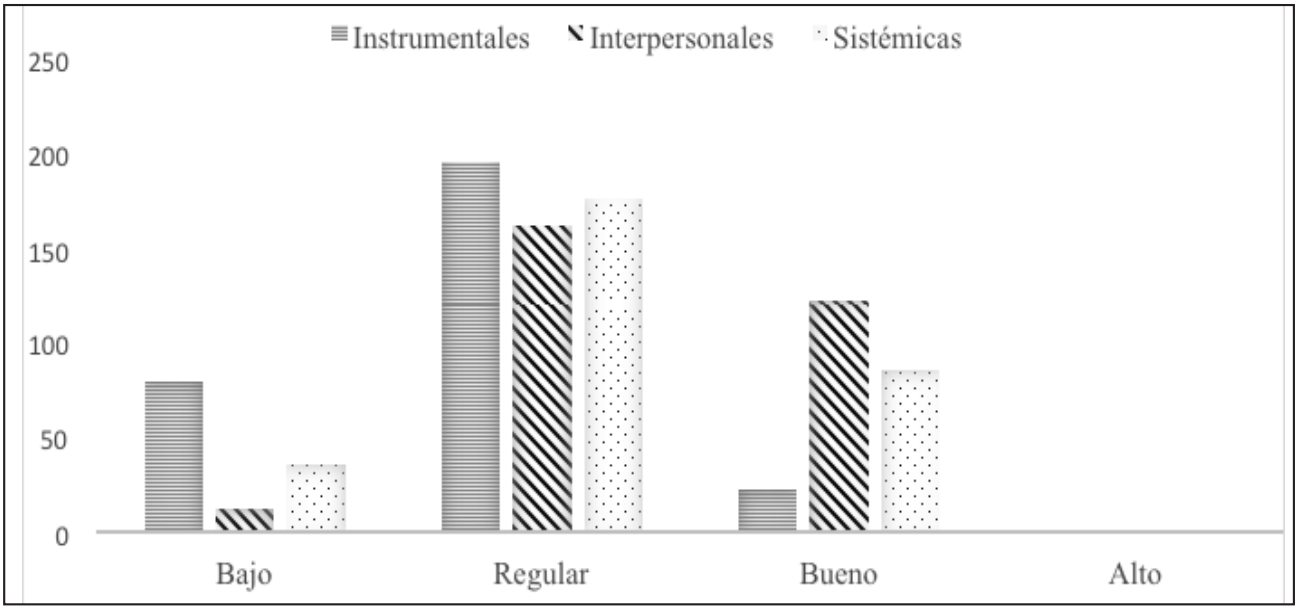

Figura 2. Nivel de adquisición de competencias genéricas por categoría de acuerdo con la autopercepción de los estudiantes

Resultados

Se presentan los resultados del análisis estadístico y descriptivo de la investigación realizada con docentes y estudiantes de la carrera de Administración de la UTEQ, acerca de la percepción del nivel de adquisición de las competencias genéricas en el proceso de formación.

Considerando que la universidad donde se realizó el estudio tiene implementado el enfoque por competencias, se preguntó si los profesores y estudiantes sabían que existen competencias genéricas, las cuales deben adquirirse durante el proceso de formación, encontrando que el 96% de los profesores y 67% de estudiantes contestaron afirmativamente.

En la Figura 2 se presenta la valoración realizada por los estudiantes en relación con la percepción que tienen del nivel de adquisición por categoría de competencias genéricas y en la Figura 3 la valoración efectuada por los docentes, donde se observa que la categoría con mejor nivel de adquisición es la de *interpersonales*, con la diferencia que los estudiantes conside-

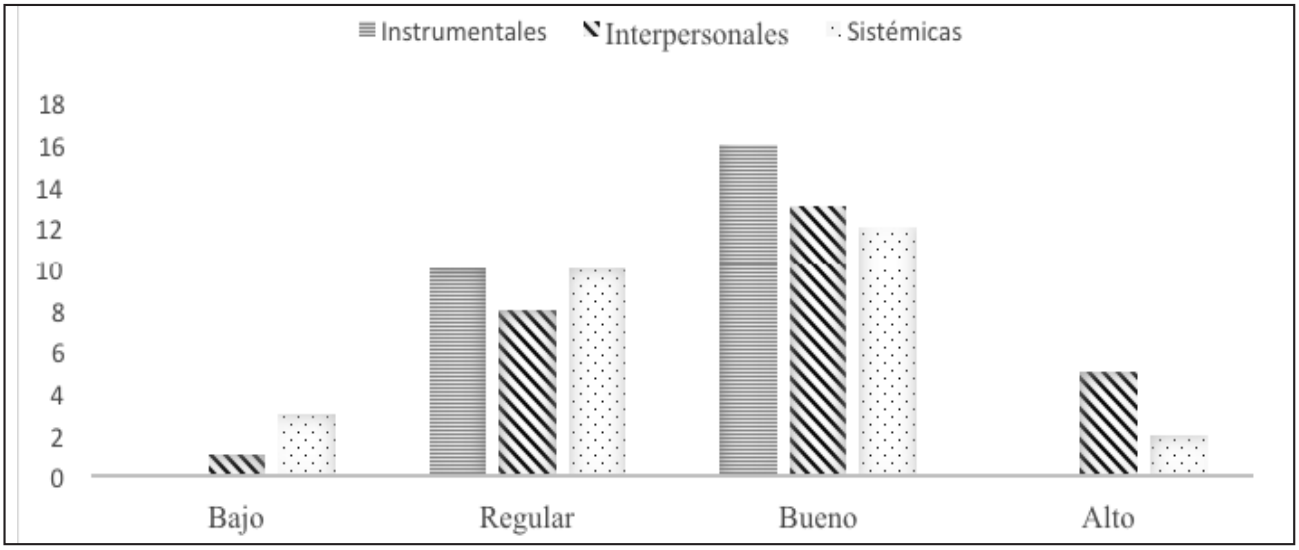

Figura 3. Nivel de adquisición de competencias genéricas de los estudiantes por categoría, desde la percepción de los docentes

Tabla 4. Distribución de frecuencias absolutas (F), relativas (%) y media del nivel de adquisición de competencias de acuerdo con los estudiantes

Competencias genéricas	Completamente		Bastante		Regular		Poco		Nada		Media
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Trabajo en equipo	82	27.7	158	53.4	53	17.9	3	1	0	0	3.078
Compromiso ético	84	28.4	142	48	64	21.6	4	1.4	2	0.7	3.02
Compromiso con la sociedad	79	26.7	152	51.4	56	18.9	9	3	0	0	3.017
Compromiso con la calidad	68	23	162	54.7	63	21.3	3	1	0	0	2.997
Habilidades interpersonales	73	24.7	140	47.3	74	25	9	3	0	0	2.936
Identificar, plantear y resolver problemas	64	21.6	152	51.4	76	25.7	3	1	1	0.3	2.929
Habilidades de investigación	46	15.5	150	50.7	91	30.7	9	3	0	0	2.787
Aplicar los conocimientos en la práctica	39	13.2	162	54.7	90	30.4	5	1.7	0	0	2.794
Capacidad de liderazgo	64	21.6	116	39.2	98	33.1	17	5.7	1	0.3	2.754
Capacidad de aprender y actualizarse	42	14.2	138	46.6	99	33.4	17	5.7	0	0	2.693
Conocimientos del área de estudio	26	8.8	159	53.7	105	35.5	5	1.7	1	0.3	2.689
Uso de las tecnologías de información	43	14.5	124	41.9	117	39.5	11	3.7	1	0.3	2.666
Comunicación oral y escrita	26	8.8	140	47.3	116	39.2	14	4.7	0	0	2.601
Capacidad de análisis y síntesis	26	8.8	119	40.2	142	48	9	3	0	0	2.547
Comunicación en un segundo idioma	8	2.7	38	12.8	104	35.1	123	41.6	23	7.8	1.611

Fuente: Elaboración propia.

ran que todas sus competencias están en nivel regular, mientras que los docentes piensan que las adquieren en un nivel bueno.

En las Tablas 4 y 5 se presentan en detalle los resultados ordenados de acuerdo con la media de mayor a menor, de la percepción de adquisición en

Tabla 5. Distribución de frecuencias absolutas (F), relativas (%) y media del nivel de adquisición de competencias genéricas de acuerdo con los docentes

Competencias genéricas	Completamente		Bastante		Regular		Poco		Nada		Media
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Conocimientos sobre el área de estudio	5	18.5	15	55.6	7	25.9	0	0	0	0	3.926
Aplicar los conocimientos en la práctica	5	18.5	14	51.9	6	22.2	2	7.4	0	0	3.815
Compromiso ético	6	22.2	10	37	10	37	0	0	1	3.7	3.741
Uso de las tecnologías de información	4	14.8	13	48.1	8	29.6	2	7.4	0	0	3.704
Compromiso con la sociedad	6	22.2	9	33.3	6	22.2	5	18.5	1	3.7	3.519
Trabajo en equipo	3	11.1	9	33.3	12	44.4	2	7.4	1	3.7	3.407
Identificar, plantear y resolver problemas	4	14.8	7	25.9	12	44.4	3	11.1	1	3.7	3.37
Compromiso con la calidad	4	14.8	10	37	9	33.3	4	14.8	0	0	3.333
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.7	9	33.3	13	48.2	4	14.8	0	0	3.259
Habilidades interpersonales	0	0	8	29.6	15	55.6	3	11.1	1	3.7	3.112
Capacidad de aprender y actualizarse	1	3.7	8	29.6	12	44.4	5	18.5	1	3.7	3.111
Capacidad de liderazgo	0	0	4	14.8	18	66.7	5	18.5	0	0	2.963
Comunicación oral y escrita	0	0	5	18.5	14	51.9	6	22.2	2	7.4	2.815
Habilidades de investigación	0	0	5	18.5	6	22.2	13	48.1	3	11.1	2.481
Comunicación en un segundo idioma	0	0	1	3.7	9	33.3	12	44.4	5	18.5	2.222

Fuente: Elaboración propia.

cada una de las competencias genéricas. Las competencias *trabajo en equipo*, *compromiso ético* y *compromiso con la sociedad* son las de mejor nivel de adquisición, por el valor medio $\overline{X}$ = o > a 3. La competencia identificada con el nivel más bajo por su valor medio de = 1.61 es la *comunicación en un segundo idioma*.

Las competencias genéricas que los docentes consideran en el mejor nivel de adquisición de los estudiantes por su valor medio $\overline{X} > 3.7$, son: *posee conocimientos sobre el área de estudio y profesión*, *sabe aplicar los conocimientos en la práctica*, *sabe comportarse de forma ética*, *y es hábil en el uso de las tecnologías de información*. Las *competencias* identificadas con el nivel más bajo por su valor medio de $\overline{X} < 2.5$ son habilidades para la investigación y comunicación en un segundo idioma.

En la Figura 4 se aprecia que existe una correlación positiva moderada, entre la media de los resultados de la percepción del nivel de adquisición de cada una de las competencias genéricas, tanto de docentes como de estudiantes. En especial, llama la atención la diferencia en las competencias *posee conocimientos del área de estudio* y *sabe aplicar los conocimientos en la práctica*.

Adicionalmente, se consultó sobre la importancia que le asignan a las competencias genéricas, encontrando que profesores y estudiantes coinciden totalmente en la valoración de las tres primeras competencias: *capacidad de trabajo en equipo*, *capacidad para identificar, plantear y resolver problemas* y *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*.

Discusión

De acuerdo con los resultados, el 96% de los docentes sabe que existen competencias genéricas que los estudiantes deben adquirir durante su proceso de formación. Esto puede ser considerado una fortaleza en el proceso de enseñanza de las competencias. Sin embargo, los estudiantes no conocen con la misma solidez las competencias que deben obtener a lo largo de su formación, pues sólo el 67% admitió saber que existían. Esta diferencia supone que el proceso de formación de competencias considere, antes que nada, definir de manera puntual e informar sobre las competencias genéricas que se espera adquiera la comunidad estudiantil.

En cuanto a las fortalezas en el nivel de adquisición de competencias, se identificó que tanto profesores como estudiantes coinciden en que se adquieren en mayor grado las competencias interpersonales, es decir aquellas que fomentan la interacción social y el trabajo en equipo. Esto representa una ventaja competitiva para los estudiantes, debido a que se encuentran entre las competencias mejor valoradas por los empleadores que participaron en el Proyecto Tunning América Latina (2007).

Es importante reportar que existe una discrepancia en la percepción del grado de adquisición de las competencias en las categorías instrumentales, interpersonales y sistémicas, puesto que los profesores

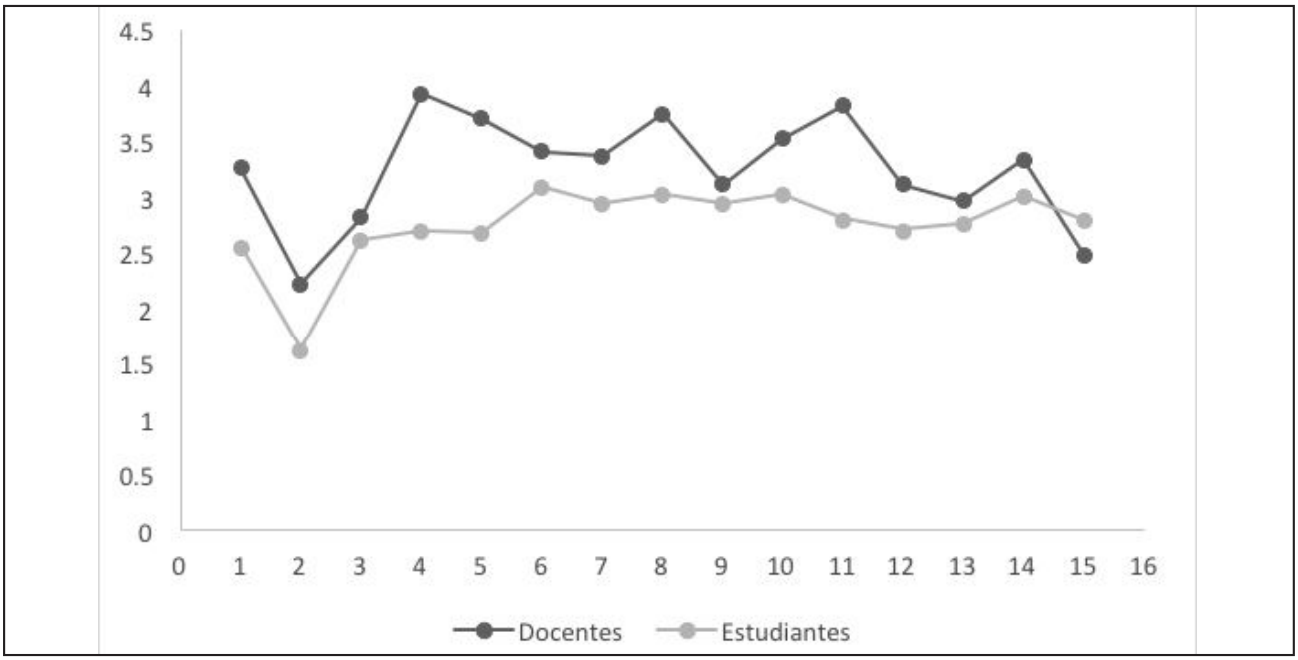

Figura 4. Distribución de la media del nivel de adquisición de competencias genéricas

consideran que los estudiantes las adquieren en un nivel bueno y en algunos casos en un nivel alto, pero los estudiantes opinan que sólo llegan a adquirirlas en un nivel medio. Esta situación podría generar deficiencias en el proceso de enseñanza, porque al considerar que el alumnado posee más competencias de las que en realidad tiene, podría provocar que se apliquen estrategias didácticas que no son las adecuadas para fomentar la adquisición de las competencias.

Para los estudiantes de la UTEQ, las competencias *trabajo en equipo*, *compromiso ético* y *compromiso con la sociedad* son las de mejor nivel de adquisición. Los estudiantes que colaboraron en el Proyecto Tunning América Latina (2007) opinan que las competencias mejor adquiridas son: *compromiso con la calidad*, *capacidad de aprender y actualizarse* y *compromiso ético*. Ambos grupos de estudiantes solamente coinciden en la percepción de la adquisición de *compromiso ético*.

Los profesores tienen la percepción que los estudiantes adquieren en alto grado las siguientes competencias: *posee conocimientos sobre el área de estudio y profesión*, *sabe aplicar los conocimientos en la práctica*, *sabe comportarse de forma ética*, *es hábil en el uso de las tecnologías de información*. Sin embargo, los estudiantes no comparten esa opinión puesto que existe una diferencia mayor a un punto en la media entre los datos proporcionados por los alumnos y sus profesores. Por su parte los académicos participantes en el Proyecto Tunning América Latina (2007) consideran que las competencias mejor adquiridas por los estudiantes son: *compromiso ético*, *capacidad de aprender y actualizarse* y *capacidad de abstracción*, *análisis y síntesis*; pero estas competencias son ubicadas en un nivel de adquisición medio.

Las competencias señaladas con el nivel de adquisición más bajo, en los dos grupos encuestados en la IES, fueron *la comunicación en un segundo idioma y las habilidades de investigación*. Este resultado coincide con lo manifestado por los resultados del Proyecto Tunning América Latina (2007), por lo que se puede deducir que es una debilidad general. Dado que las condiciones laborales de este siglo, señalan como una necesidad el dominio de un segundo idioma para fomentar la movilidad, se propone favorecer su aprendizaje durante la educación superior y no limitarlo a ser requisito de ingreso como lo señala Corominas *et al.* (2006) en su investigación.

Estudiantes y docentes coincidieron en las 3 competencias mejor valoradas en importancia: *capacidad de trabajo en equipo*, *capacidad para identificar*, *plantear y resolver problemas* y *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*. Esos resultados son diferentes a los obtenidos en la investigación realizada en *Tunning* América Latina (2007), donde los docentes otorgaron los tres primeros lugares de importancia al *compromiso ético*, *la capacidad de aprender y actualizarse y la capacidad de abstracción análisis y síntesis*; por su parte, los estudiantes consideraron *el compromiso con la calidad*, *la capacidad de aprender y actualizarse*, y *el compromiso ético*, como las más importantes. El hecho que diversos contextos valoren de manera distinta las competencias, supone que existen factores que inclinan el interés y la motivación de la comunidad universitaria hacia una u otra competencia. En otras palabras, para desarrollar cabalmente las competencias profesionales es necesario tener la intención de priorizar unas sobre otras.

Conclusiones

Este estudio de análisis de la autopercepción de la adquisición de las competencias genéricas en los estudiantes y la percepción de los profesores de la carrera de Administración de una Institución de Educación Superior, ha demostrado que existen valoraciones distintas respecto al nivel de adquisición de varias competencias.

La discrepancia de la percepción del nivel de adquisición de las competencias genéricas, entre los docentes y los estudiantes, impide que se fortalezca su desarrollo a través del proceso de enseñanza aprendizaje actual. Lo anterior, porque los docentes tienen un punto de vista optimista sobre el nivel de adquisición de algunas competencias, teniendo como consecuencia que ya no enfoquen su atención en promover su adquisición, a pesar de que los alumnos señalan que sí requieren ayuda para consolidarlas.

Si la anterior discrepancia entre autopercepción sobre la adquisición de las competencias no se resuelve, no será posible alcanzar una de las sugerencias más importantes generadas por el Proyecto Tunning América Latina, que es encontrar el equilibrio adecuado para solucionar el conflicto entre lo que un estudiante debería de aprender y lo que está aprendiendo.

Por lo anterior, se concluye que es un reto para la UTEQ generar estrategias educativas para encontrar el equilibrio adecuado que solucione la divergencia de percepciones de la adquisición de competencias genéricas, que eventualmente deviene en limitaciones para el desarrollo de las demás competencias profesionales.

Referencias

BUNK, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*,1, 8-14.

COROMINAS, E., TESOURO, M., CAPELL, D., TEIXIDÓ, J., PÈLACH, J. y CORTADA, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la* UNESCO *de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo* XXI. Madrid: Santillana Ediciones/UNESCO.

DÍAZ BARRIGA, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*. 28, 7-36.

DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

FREIRE, M.J. y SALCINES, J.V. (2010). Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios españoles: La visión de los egresados. *Perfiles educativos*, 32, 130, 103-120.

GOBIERNO DE MÉXICO-PODER EJECUTIVO FEDERAL (2013). *Plan Nacional de Desarrollo* 2013-2014. Diario Oficial de la Federación. México. En http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465 (consulta: 16 de junio de 2015).

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (IPN) (1996). El modelo curricular de educación basada en competencias. Posibilidades y retos para su implantación. *Revista Académica: Educación, Investigación y Vinculación*, año 1, núm. 1.

LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO (OECD) (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. En: http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf (consulta: 3 de junio de 2015).

ORTEGA, D., MARISELA, L. y REYES, O. (2012). ¿Cómo formar competencias profesionales en el nivel superior? Revista Electrónica *Educare*, 16, 2, 25-54.

PARLAMENTO EUROPEO. (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006. Diario Oficial de la Unión Europea, en: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962 (consulta: 28 de noviembre de 2015).

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes*? Barcelona: Graó.

PROYECTO TUNNING EUROPE. (2000). *Tunning Eductional Structures in Europe*, en: http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html (consulta: 14 de septiembre de 2015).

PROYECTO TUNNING AMÉRICA LATINA. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, *Oficina EuropeAid*, en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191 (consulta: 14 de noviembre de 2015).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2008a). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, SEP-SEMS. México, D.F.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2011). *Acuerdo numero 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México, D.F.

TOBÓN, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca, Proyecto Mesesup.

VACA, J., AGUILAR, V., GUTIÉRREZ, F., CANO, A. y BUSTAMANTE, J. (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. México: Universidad Veracruzana.